

Schlömerkemper, Jörg

Konferenz der Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler an den hessischen Universitäten(KEhU)

Döbrich, Peter [Hrsg.]; Frommelt, Bernd [Hrsg.]: Europäisierung und Reform der Lehrerbildung in Hessen und Rheinland-Pfalz. Jahrestagung am 26. und 27. März 2003. Frankfurt, Main : GFPF ; DIPF 2004, S. 49-60. - (Materialien zur Bildungsforschung; 9)



Quellenangabe/ Reference:

Schlömerkemper, Jörg: Konferenz der Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler an den hessischen Universitäten(KEhU) - In: Döbrich, Peter [Hrsg.]; Frommelt, Bernd [Hrsg.]: Europäisierung und Reform der Lehrerbildung in Hessen und Rheinland-Pfalz. Jahrestagung am 26. und 27. März 2003. Frankfurt, Main : GFPF ; DIPF 2004, S. 49-60 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-34651 - DOI: 10.25656/01:3465

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-34651>

<https://doi.org/10.25656/01:3465>

in Kooperation mit / in cooperation with:



GFPF

Gesellschaft zur Förderung
Pädagogischer Forschung e.V.

<http://www.gfpf.info>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

GFPF

Gesellschaft zur Förderung
Pädagogischer Forschung



Deutsches Institut für Internationale
Pädagogische Forschung

Peter Döbrich/Bernd Frommelt (Hrsg.)

**Europäisierung und Reform
der Lehrerausbildung in Hessen
und Rheinland-Pfalz**

Jahrestagung am 26. und 27. März 2003

Materialien zur Bildungsforschung

Band 9

Fachbeirat
„Materialien zur Bildungsforschung“

Prof. Dr. Wolfgang Böttcher, Westfälische Wilhelms-Universität,
Münster

Min. Dir. Bernd Frommelt, Hessisches Kultusministerium, Wiesbaden

OSTD i.R. Birgitta Krumm, Frankfurt am Main

Dr. Ottwilm Ottweiler, Pädagogisches Zentrum Rheinland Pfalz, Bad Kreuz-
nach

Prof. Dr. Jörg Schlömerkemper, Johann Wolfgang Goethe-Universität,
Frankfurt am Main

Bernd Schreier, Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwick-
lung und Medien (Thillm), Bad Berka

Bibliografische Information Der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der
deutschen Nationalbibliographie; detaillierte bibliographische
Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar

Copyright © 2004 by
Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung;
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung,
Schloßstraße 29, D-60486 Frankfurt am Main.
Printed in Germany

ISBN 3-923638-27-2
Materialien zur Bildungsforschung, Bd. 9

Inhalt

Ursula Uzerli, Amt für Lehrerbildung, Kassel: Der Bologna-Prozess in der Lehrerbildung	1
Anne Dick, Amt für Lehrerbildung, Marburg: Anerkennung europäischer Lehrkräfte in Hessen	21
Hartmut Storch, Hessisches Kultusministerium, Wiesbaden: Herausforderungen an die zweite Phase der Lehrerbildung Duales Studien- und Ausbildungskonzept	35
Peter Döbrich, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Frankfurt am Main: Pädagogische EntwicklungsBilanzen mit Studienseminaren in Hessen	41
Jörg Schlömerkemper, Universität Frankfurt am Main und Konferenz der Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler an den hessischen Hochschulen: Eckpunkte zum Kernstudium der Lehrerbildung	49
Franz Josef Heinrich, Ministerium für Wissenschaft, Weiterbildung, Forschung und Kultur, Rheinland-Pfalz: Konzept zur Neuordnung der Lehrerbildung in Rheinland-Pfalz	61
Prof. Dr. Bernd Wollring, Universität Kassel: Kohärenzen zwischen den Empfehlungen zur Aktualisie- rung der Lehrerbildung in Hessen, vorgelegt im Dezember 2002, und dem Entwurf eines neuen Hessischen Lehrerbil- dungsgesetzes, vorgelegt im Februar 2004	69

Jörg Schlömerkemper

Konferenz der Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler an den hessischen Universitäten (KEhU)⁶

Eckpunkte zum Kernstudium der Lehrerbildung Der Beitrag der Bildungswissenschaften zur Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern

Aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen haben einen erheblichen Reformbedarf in der Schule und damit auch in der Lehrerbildung erkennbar werden lassen. Stichworte dazu sind u.a.: „Wissensgesellschaft“, „Internationalisierung“, „Lebenslanges Lernen“ sowie ein erhöhter Bedarf an problembezogenem und kooperativ einsetzbarem „lebendigen“ Wissen. Die internationalen Leistungsstudien TIMSS und PISA haben die Notwendigkeit einer Qualitätsverbesserung des Schulunterrichts und damit auch der Lehrerbildung eindringlich bewusst gemacht. Darüber hinaus macht ein Blick in den Alltag von Schule deutlich, dass Lehrerinnen und Lehrer über das Unterrichten im engeren Sinne hinaus in ihrer pädagogischen und sozialintegrativen Verantwortung neu gefordert sind. All dies muss Konsequenzen für die Gestaltung und die Inhalte einer zukünftigen Lehrerbildung haben.

1. Motive und Ziele der folgenden Vorschläge

Die folgenden Eckpunkte zur Weiterentwicklung der Lehrerbildung in Hessen konzentrieren sich auf jenen Teilbereich der Lehrerbildung, der von den Bildungswissenschaften an den Universitäten verantwortet werden kann: auf eine verbindlichere Gestaltung der Themenfelder des Studiums sowie auf die Weiterentwicklung der Arbeitsformen der universitären Lehrerbildung. Diese Veränderungen sind auch Voraussetzung und Beitrag zu den anstehenden institutionellen Reformen der Lehrerbildung

⁶ Die Konferenz beruht auf einer Initiative der Erziehungswissenschaftler Prof. Dr. Ludwig Duncker (Gießen), Prof. Dr. Dietfrid Krause-Vilmar (Kassel), Prof. Dr. Rudolf Messner (Kassel) und Prof. Dr. Jörg Schlömerkemper (Frankfurt/M). Die Eckpunkte wurden in wiederholten Beratungen mit Vertretern aller hessischen Universitäten abgestimmt.

(neue Abschlüsse, Integration der drei Phasen, inneruniversitäre Organisationsreform, Modularisierung, europaweite Standards und Evaluation etc.).

Die Frage nach den Inhalten der universitären Grundbildung wird üblicherweise als „Kerncurriculum Erziehungswissenschaft“ diskutiert. Unsere Vorschläge beziehen sich über solche inhaltlichen Fragen hinaus ausdrücklich auch auf die „Formen“, in denen Studierende für ein Lehramt sich auf ihre spätere berufliche Tätigkeit vorbereiten sollen. Wir halten es zudem für notwendig, in die Weiterentwicklung eines Kernstudiums der Lehrerbildung alle für ein Lehrerstudium notwendigen „Bildungswissenschaften“ einzubeziehen. Hierzu gehören über die Erziehungswissenschaft hinaus insbesondere die Pädagogische Psychologie, die Bildungssoziologie und die pädagogisch bedeutsamen Aspekte der Politikwissenschaft. Diese für die Profession relevanten Disziplinen (oft auch als „Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften“ oder „Grundwissenschaften“ bezeichnet) sollen im Gesamtkonzept eines „Kernstudiums der Lehrerbildung“ in praxisbezogenen Themenfeldern thematisch integriert werden. In diesem bildungswissenschaftlichen Kernstudium sollen sich die Studierenden wissenschaftlich fundierte Kompetenzen erarbeiten, die sie in die Lage versetzen, die anstehenden Aufgaben anspruchsvoll zu bewältigen. In diesem Sinne wird eine *Lehrerbildung im Medium der Wissenschaft* angestrebt. Dabei spielt „Forschendes Lernen“ eine zentrale Rolle. Das bildungswissenschaftliche Kernstudium an der Universität soll für künftige Lehrerinnen und Lehrer zu einem professionsorientierten Studium beitragen, das die im Beruf erforderlichen Kompetenzen wissenschaftlich fundiert und zum Grundbestand pädagogischen Handelns werden lässt.

Die hessischen Erziehungswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler wollen mit den folgenden Vorschlägen den unverzichtbaren bildungswissenschaftlichen Kern einer Lehrerbildung beschreiben, die den erforderlichen Mindeststandard an pädagogischer Professionalität zukünftig sichern kann. Um diesen zu verwirklichen, kann an den Universitäten an vielfach vorhandene Erfahrungen angeknüpft werden. Das vorgeschlagene bildungswissenschaftliche Kernstudium wird an allen Universitäten – wenn auch in unterschiedlichem Maß – eine stärkere Profilierung und eine Ausweitung des Umfangs der berufswissenschaftlichen Studienanteile sowie eine Modularisierung in Form verbindlicher Studiensequenzen bedeuten. Dies ist wichtig zu betonen. Hinter dieser Forderung steht die Weigerung, für Misereen verantwortlich gemacht zu werden, für deren Behebung die

Bildungswissenschaften zur Zeit weder die Zuständigkeit noch die institutionellen und organisatorischen Voraussetzungen haben.

Die vorliegenden Eckpunkte umreißen einen konzeptionellen Handlungsrahmen zur Neugestaltung der universitären Lehrerbildung. Die genannten Leitvorstellungen, Kompetenzen, Themenbereiche und akademischen Arbeitsformen sollen an den einzelnen Universitäten in eigener Verantwortung präzisiert werden. Dabei wird es darum gehen, die vorgeschlagenen Inhalte und Formen unter den jeweiligen Bedingungen so zu konkretisieren, dass künftige Lehrerinnen und Lehrer in der universitären Grundausbildung verbindliche Standards für das theoretische und praktische Können erreichen können. Entscheidend wird sein, Kriterien und Verfahren der Evaluation festzulegen, die das Erreichen dieser Standards überprüfbar machen.

Unsere Überlegungen münden in die Aufforderung an die zuständigen politischen und akademischen Entscheidungsträger, der Bildungswissenschaft als dem Kern der Berufswissenschaft von Lehrerinnen und Lehrern einen entsprechenden Stellenwert im Studium für den Lehrberuf einzuräumen und die dazu erforderlichen Ressourcen bereitzustellen.

2. Leitende Orientierungen: Dimensionen des professionellen Handelns von Lehrerinnen und Lehrern

Den Kern professioneller Kompetenzen und damit das Ziel der bildungswissenschaftlichen Studien in der Lehrerbildung sehen wir in der Reflexions- und Handlungsfähigkeit im pädagogischen Praxisfeld ...

- bei der Gestaltung, Anleitung und Evaluation von Lernprozessen,
- bei der Begleitung und Förderung der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen,
- bei der Analyse der institutionellen und gesellschaftlichen Strukturen von Bildung und Erziehung,
- bei der Weiterentwicklung der schulischen und bildungspolitischen Rahmenbedingungen.

Der Kern der Tätigkeit als Lehrerin und Lehrer soll darin bestehen, Kinder und Jugendliche entsprechend ihrer Lebenssituation als entwicklungs- und leistungsfähige Individuen zu fördern, ihre schulischen Bildungschancen zu gewährleisten, eine demokratische und soziale Schulkultur zu

entwickeln und sich dabei an den Kriterien eines Unterrichts zu orientieren, der den Gütekriterien professionellen Handelns entspricht.

Der notwendige Beitrag, den die Bildungswissenschaften zur Ausbildung von Lehrern und Lehrerinnen leisten wollen, zielt auf Kompetenzen, die sich – ohne trennscharfe Abgrenzung – in drei Dimensionen beschreiben lassen: in einer kognitiven, einer habituellen und einer pragmatischen Dimension. Sie zielen auf eine breiter entfaltete und tiefer fundierte professionelle Kompetenz in der beruflichen pädagogischen Praxis.

(1.) Grundlage der Kompetenzen sind *fundierte Kenntnisse und theoretische Fähigkeiten* in den Bildungswissenschaften. Unverzichtbar ist die anspruchsvolle Auseinandersetzung mit theoretischen Konzepten der Bildung und Erziehung sowie der Entwicklung und der Sozialisation. Diese bilden den konzeptionellen und begrifflichen Grundbestand für die Verständigung über die eigene Tätigkeit und für die berufliche Fortbildung. Dabei geht es um Wissen und um die Bereitschaft und Fähigkeit, pädagogisches Denken in der Vielfalt seiner Bedeutungen zu verstehen und zu ihnen eine bewusste Position zu entwickeln.

Dazu gehören vor allem ...

- das Wissen um die Entwicklung von Kindheit, Schule und Lehrberuf,
- ein Verständnis für die gesellschaftlichen und institutionellen Rahmenbedingungen von Schule und Unterricht,
- die Kenntnis theoretischer Konzepte zur Gestaltung von schulischem Lehren und Lernen (auch mit Bezug zu den Fachdidaktiken).

(2.) Unverzichtbar ist die Reflexion persönlicher Einstellungen und Haltungen. Theoretisches Wissen steht in Wechselbeziehung mit Einstellungen und persönlichen Wertsetzungen. Diese sind für verantwortliches Handeln bedeutsam. Ihre Reflexion muss daher mehr als bislang Element der Lehrerbildung werden. Dabei geht es um Haltungen, die auf der Grundlage von Reflexion zu verantwortlichem Handeln beitragen bzw. die aus der Praxis nach Theorie suchen.

Dazu gehören ...

- die Reflexion der eigenen Lerngeschichte und der Berufswahlentscheidung,
- die Bereitschaft zu verantwortlicher Haltung in pädagogischen Handlungssituationen,

- die Entwicklung der diagnostischen Wahrnehmungsfähigkeit für förderliche und hinderliche Bedingungen der Interaktion mit Kindern und Jugendlichen,
- die Bereitschaft und Fähigkeit zur Verständigung und zu kollegialer Zusammenarbeit,
- die kritische und selbstkritische Distanz gegenüber eigenen Handlungsmustern und Routinen,
- die Fähigkeit, die eigenen Kräfte sinnvoll und wirksam einzusetzen und sie zu erhalten.

(3.) Ein berufsbezogenes Studium muss auch Handlungsfähigkeiten und Routinen vorbereiten. Kompetenzen können besonders dann zu einer professionellen Haltung beitragen, wenn sie im Zusammenhang mit konkreten eigenen Tätigkeiten erarbeitet, in ihrer praktischen Bedeutung erfahren und als Routine gefestigt werden. Die Auseinandersetzung mit Theorie und die Reflexion eigener Einstellungen wird nur dann in das Studium und in die weitere Ausbildung und in die Berufstätigkeit übernommen, wenn sie als bedeutsam erfahren werden kann.

Zu solchen Kompetenzen gehören ...

- Erfahrungen und Routinen in der Gestaltung pädagogischer Handlungssituationen,
- Formen kollegialer Kooperation und Konfliktbearbeitung,
- Praktiken der Evaluation alltäglicher Unterrichtsprozesse und zur Entwicklung schulischer Veränderungen.

Diese Dimensionen einer professionellen pädagogischen Kompetenz können hier nur im Ansatz entfaltet werden. Die einzelnen Hochschulen werden spezifische Ausbildungsprofile erarbeiten müssen, die von den jeweils vertretenen wissenschaftlichen Positionen und den unterschiedlichen Auffassungen von Praxis ausgehen. Entscheidend ist allerdings, dass sich jede Hochschule der Aufgabe unterzieht, die in der Lehrerbildung zu vermittelnden Kompetenzen wissenschaftlich begründet, differenziert und handlungsbezogen zu bestimmen und in ihrer Wirksamkeit zu überprüfen.

3. Themen und Arbeitsfelder

Die zuvor genannten Kompetenzen sollen in der Auseinandersetzung mit berufsbezogenen Fragestellungen erarbeitet und entwickelt werden. Die Bildungswissenschaften bieten Themenfelder an, in denen diese Kompe-

tenzen in ihren kognitiven, habituellen und pragmatischen Dimensionen erarbeitet werden können.

Folgende Themenfelder bilden nach unserer Auffassung den curricularen Kern für die Lehrerbildung:

Themenfeld 1: Lehren und Lernen, Unterricht (Theorien, Konzepte, Praxis). Die Gestaltung, Diagnose und Begleitung von Lernen wird als Mittelpunkt professionellen Handelns gesehen.

Themenfeld 2: Bildung in Geschichte und Gegenwart (Ziele, Inhalte, Qualifikationen)

Themenfeld 3: Schule (Bildungssystem, Schulentwicklung, Schulalternativen, Internationale Perspektiven)

Themenfeld 4: Individuelle Entwicklung (Sozialisation, Enkulturation, Entwicklung, Lernvoraussetzungen und ihre Diagnostik)

Themenfeld 5: Gesellschaft, Kultur, Politik (Kontext des pädagogischen Handelns, des Unterrichts und des Schullebens)

Diese Themenfelder stehen miteinander in vielfältiger Verbindung. Sie können jedoch nur dann zu einer professionellen Kompetenz in den genannten Dimensionen beitragen und die weiteren Studien fundieren, wenn sie in ihrer ganzen Breite und Vielfalt studiert werden können.

Diese Aufstellung macht deutlich, dass sich die für den Beruf der Lehrerinnen und Lehrer erforderlichen Kompetenzen thematisch auf alle Bildungswissenschaften beziehen und deren Fragestellungen und theoretische Ansätze systematisch einbeziehen. Diese gemeinsame Verantwortung der einzelnen Disziplinen sollte stärker gesehen werden und sich auch in engeren Formen der Kooperation ausdrücken.

Es wird hier bewusst darauf verzichtet, den einzelnen Themenfeldern Anteile oder Semesterwochenstunden zuzuordnen. Vielmehr sollen – wie später noch ausgeführt wird – alle genannten Themenfelder den Studierenden als Grundbestand erziehungswissenschaftlichen Wissens vermittelt werden, damit sie sich, auf diesen aufbauend, ausgewählte Bereiche vertiefend aneignen können. Entsprechende Studien können sich auf mehrere Themenfelder beziehen.

Alle Themenfelder schließen die Reflexion ihrer methodologischen Grundlagen ein. Ein eigenes Themenfeld „Methoden“ wird nicht benannt, weil entsprechende Fragen im Kontext der verschiedenen Themen jeweils spezifisch und zugleich exemplarisch für die Bildungswissenschaften behandelt werden sollen.

4. Formen des Studiums

Der stärkere Bezug des Studiums auf die Berufstätigkeit soll sich vor allem darin ausdrücken, dass die Formen weiterentwickelt werden, in denen die genannten Themenfelder und die erforderlichen Kompetenzen in allen drei Dimensionen (kognitive, habituelle und pragmatische) im Verlauf des Studiums tatsächlich erarbeitet werden. Unter dieser Zielsetzung werden im Folgenden Formen der Lehre und des Studiums beschrieben, mit denen jeweils unterschiedliche Kompetenzen gefördert werden sollen. In welcher Weise diese Formen kombiniert und/oder als Module gestaltet werden, ist an den Standorten der Lehrerbildung unter den jeweiligen Bedingungen zu konkretisieren. Als gemeinsame Orientierung sollen sie gleichwohl für die Lehrerbildung in Hessen verbindlich sein. Aus der Zielsetzung einer wissenschaftlich fundierten Reflexionskompetenz ergibt sich die Forderung, dass die Berufswissenschaften der Lehrerinnen und Lehrer in angemessener Breite und Intensität gelehrt und studiert werden müssen. Die Kenntnis theoretischer Begriffe, mit deren Hilfe Praxisprozesse differenziert analysiert werden können, ist Voraussetzung für einen professionellen Umgang mit Aufgaben des täglichen Handelns. Aktuelle und zukunftsweisende Überlegungen zur Bildung der Lehrerinnen und Lehrer können sich nicht darauf beschränken, lediglich eine Ausweitung der Studien in den Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften zu fordern. Für die weitere Entwicklung sind prinzipielle Orientierungen wichtig, die stärker als bisher auf eine Berufsvorbereitung zielen, ohne Ansprüche an die wissenschaftliche Fundierung dieser Studien zu mindern. Aus dem Leitbild der reflexiven Kompetenz und eines wissenschaftsorientierten Habitus sind zudem Folgerungen für die Gestaltung des Studiums abzuleiten, die auf eine frühzeitige und konsequente Entwicklung solcher Kompetenzen zielen. Schon das Studium für ein Lehramt ist stärker als personaler und kommunikativer „Bildungsprozess“ und weniger als eine (Durchgangs-)Phase der Aneignung von (Prüfungs-)Wissen oder der unreflektierten Einübung in Verhaltensmuster zu gestalten.

Damit die vielfach beklagte Zersplitterung oder Zufallsartigkeit des Studiums und die dem zugrunde liegende Beliebigkeit des Lehrangebots überwunden werden kann, wird eine Strukturierung des Studiums vorgeschlagen, die Formen der fundierten strukturierten Grundbildung mit exemplarischen Vertiefungen in Form intensiver Sequenzen verbindet.

(1.) Erarbeitung theoretischer Grundlagen

Die Studierenden aller Lehrämter sollen in die ganze Breite bildungswissenschaftlicher Themen, wie sie oben benannt wurden, eingeführt werden und sich diese erarbeiten. Dies kann in Form von Vorlesungen oder in anderen geeignet erscheinenden Formen (z.B. in Verbindung mit Übungen) gestaltet werden. Dabei soll mehr als nur ein erster Eindruck von der Vielfalt der thematischen Aspekte erarbeitet werden. Die Studierenden sollen unterschiedliche Sichtweisen und Ansätze erkennen können und sich mit ihnen aktiv auseinandersetzen müssen. Sie sollen zu den Grundbegriffen der Pädagogik und zu den Schlüsselfragen pädagogischer Theorie und Praxis begründete und differenzierte Einstellungen gewinnen, die sie in die Lage versetzen, erziehungswissenschaftliche Analysen und pädagogische Konzepte kritisch zu rezipieren. Dazu dürfte es hilfreich sein, den gleichen Gegenstand aus der Perspektive verschiedener Lehrmeinungen hören zu können. Thematisch soll sich diese Form des Studiums auf alle oben genannten Themenfelder beziehen und unter Mitwirkung aller Bildungswissenschaften gestaltet werden. Für diese umfassende und grundlegende Einführung sollen mindestens acht Semesterwochenstunden zur Verfügung stehen. Im Rahmen dieser Einführung sollen sich die Studierenden mit grundlegenden Texten der Bildungswissenschaften auseinandersetzen, die Theorie und Praxis exemplarisch erschließen. Darauf soll in der Einführung verwiesen werden, die Erarbeitung wird jedoch von den Studierenden als selbstständige Leistung erwartet. Damit soll den Studierenden signalisiert werden, dass es in den Bildungswissenschaften einen Korpus von Theorien gibt, dessen Kenntnis erwartet wird und auf die bei der Bearbeitung theoretischer wie praktischer Fragestellungen und Probleme zurückgegriffen werden kann. Hierzu gehört auch die Aneignung einer pädagogischen „Kasuistik“ i. S. typischer Situationen, die zum theoriegeleiteten Verständnis pädagogischer Praxisfälle beitragen kann. Grundlegende Kenntnisse solcher Art sollen folglich auch bei Prüfungen relevant sein.

(2.) Exemplarische Vertiefungen

Im Anschluss an die einführenden Veranstaltungen (ggf. parallel zu ihnen beginnend) sollen die Studierenden an Veranstaltungs-Sequenzen (Modulen) teilnehmen, in denen ausgewählte Fragestellungen aus den Themenfeldern systematisch und vertiefend bearbeitet werden. Hier sollen die Studierenden so weit in ihre Berufswissenschaften eindringen, dass sie die Methoden der Forschung, den aktuellen Stand der Erkenntnis und Probleme der Methodologie kennen lernen. Sie sollen mit den Lehrenden in einen wissenschaftlichen Diskurs eintreten und zu einem eigenen wissenschaftlichen Urteil kommen können. Diesem traditionellen Anspruch eines akademischen „Seminars“ kann erst dann entsprochen werden, wenn Studierende und Lehrende über eine ausreichend andauernde bzw. intensive Sequenz hinweg miteinander an einer „Sache“ arbeiten können. Es versteht sich, dass in diesen Veranstaltungen die in der Einführung erarbeiteten Kenntnisse vorausgesetzt werden und dass auf der Grundlage der Lektüre gearbeitet wird. Thematisch können Module angeboten werden, die sich in einzelnen Themenfeldern bewegen oder übergreifende Fragestellungen bearbeiten. Sie können sich um Zentralbegriffe gruppieren (Erziehung, Bildung, Unterricht ...), einzelne Theorien von innen (Systematik) und außen (Kritik) entfalten oder in Untersuchungsprojekte einmünden. Wesentlich ist eine über mehrere Seminare und Semester hin gestaltete Entfaltung einer Fragestellung, deren Bearbeitung zu einem Produkt führen soll, das für die Dokumentation des Studienerfolgs („Portfolio“) relevant ist.

Für solche Sequenzen bzw. Module soll jeweils eine Arbeitszeit im Umfang von acht bis zehn Semesterwochenstunden zur Verfügung stehen. Die Studierenden sollen im Laufe des Studiums an drei solcher Sequenzen teilnehmen. An den einzelnen Standorten ist zu klären, in welcher Form solche Module angeboten werden. In diesen Sequenzen sollen die drei oben unterschiedenen Kompetenzen (kognitiv, habituell, pragmatisch) – wenn auch mit unterschiedlichen Gewichten – im Blick behalten werden. Denkbar sind folgende Varianten:

- Theoretisch-systematische Arbeitsschwerpunkte: Hier kann die Arbeit an zentralen Begriffen und theoretischen Konzepten der Erziehungswissenschaft im Vordergrund stehen; hier sind in theoretischer Perspektive z.B. Fragen nach der Bedeutung von „Erziehung“, „Bildung“, „Chancengleichheit“ zu klären.

- Methodisch-analytische Arbeitsschwerpunkte: Hier können Methoden erziehungswissenschaftlicher Forschung und ihre Anwendung auf Konzepte und Erfahrungen pädagogischer Praxis im Vordergrund stehen. Hier sind auch Verfahren der pädagogischen Diagnostik in ihren Grundlagen und ihren Verwendungsmöglichkeiten zu bearbeiten oder beispielsweise Verfahren und Ergebnisse der Unterrichts- sowie der Lehr-Lern-Forschung in ihren Konsequenzen für Didaktik und Methodik des Unterrichts kritisch zu reflektieren.
- Pragmatisch-reflexive Arbeitsschwerpunkte: Hier werden Beispiele und Beobachtungen aus der Praxis im Sinne einer pädagogischen Kasuistik im Vordergrund stehen. In Sequenzen mit diesem Schwerpunkt können Bezüge zu schulpraktischen Studien hergestellt werden. Es geht hier in besonderer Weise darum, theoretische und methodische Kompetenzen auf konkrete Prozesse zu beziehen und eine Haltung zu entwickeln, die theoretisch und methodisch fundiert zu differenzierten Deutungen gelangt, die aber gerade im Bewusstsein ihrer Vorläufigkeit und Fraglichkeit relativiert werden.
- Arbeit in Fallstudien: Die eher theoretisch-systematisch orientierten Studien können ergänzt oder im Rahmen einer Sequenz (eines Moduls) ersetzt werden durch die Arbeit an konkreten „Fällen“ aus der Praxis schulischen Lehrens und Lernens. Solche Fallstudien beziehen sich auf möglichst konkrete Situationen und erarbeiten Deutungen auf der Grundlage der erarbeiteten theoretischen und kasuistischen Kenntnisse. Sie sollten sich ggf. auf konkrete eigene Praxistätigkeiten der Studierenden beziehen.
- Arbeit in Projekten: Die vertiefende Auseinandersetzung mit Fragen der Bildungswissenschaften kann eingebunden werden in Vorhaben vielfältiger Art. Dabei kann es sich um Forschungsprojekte im engen Sinne und/oder um Entwicklungsprojekte in der pädagogischen Praxis handeln.

Die Arbeit in solchen Sequenzen zielt darauf, einen reflexiven Habitus professionellen pädagogischen Handelns zu entwickeln. Es kommt darauf an, die Studierenden an eigenständige Formen wissenschaftlichen Problemerschließens und -verstehens heranzuführen und einen entsprechenden Umgang mit pädagogischen Problemen bereits im Studium als bedeutsam erfahren zu können. Es muss deutlich werden, dass wissenschaftliche Reflexion zu einer Aufklärung von Praxis beiträgt, die durch Intuition nicht

erreicht werden kann. Zugleich sind die Grenzen der Erklärbarkeit komplexer Prozesse deutlich zu machen.

Dazu ist es erforderlich, dass die Studierenden sich in exemplarischer Weise in den jeweils aktuellen Stand der wissenschaftlichen Diskussion einarbeiten können. Es geht dabei nicht nur darum, dass ein ausgewählter Gegenstand (das „Themenfeld“) der Sache nach erarbeitet (und „gelernt“ wird), sondern entscheidend ist die Form, in der dies geschieht: Der reflexive, theoriebezogene und methodengestützte Umgang mit Problemen des pädagogischen Handlungsfeldes soll so angeeignet werden, dass er auch das Handeln in der späteren Berufspraxis prägt und weiteres Lernen anregt. Deshalb werden keine verbindlichen Module definiert, die absolviert werden müssen. Es geht vielmehr darum, mit Blick auf die Dimensionen professioneller Kompetenzen die wesentlichen Themenfelder der Bildungswissenschaften in solchen Formen zu bearbeiten, die einen reflexiven Umgang mit Problemen der pädagogischen Praxis als möglich und unverzichtbar erfahrbar machen. Dies ist mit der Formel „Lehrerbildung im Medium der Wissenschaft“ gemeint. Für diese Sequenzen sind jeweils Studienanteile im Umfang von acht bis zehn Semesterwochenstunden erforderlich. Solche vertiefenden Sequenzen sind – wie die einführenden Veranstaltungen – von den Bildungswissenschaften koordiniert zu gestalten.

Aus diesen Vorschlägen ergibt sich für die grundlegende Einführung und die drei vertiefenden Sequenzen mit jeweils acht bis zehn Semesterwochenstunden ein Umfang des bildungswissenschaftlichen Kernstudiums von 32 bis 40 Semesterwochenstunden. Studien in diesem Umfang werden als das Minimum eines bildungswissenschaftlichen Beitrags zu einer professionsorientierten Lehrerbildung verstanden. Darüber hinaus sollen zukünftige Lehrerinnen und Lehrer an Wahlpflichtveranstaltungen teilnehmen, die zur Erweiterung oder Vertiefung ausgewählter Fragestellungen beitragen. Dabei ist über professionsorientierte Studien im engeren Sinne hinaus z.B. auch an Themen aus der Philosophie, der politischen Bildung oder der Rechtssprechung zu denken.

5. Perspektiven

Die Verfasser dieser Vorschläge gehen davon aus, dass mit der „modularen“ Angebotsstruktur, wie sie oben entworfen wurde, die Alternative „konsekutiv“ oder „grundständig“ gegenstandslos wird. Es kann den Stu-

dierenden überlassen bleiben, wann sie innerhalb ihrer Studienzeit die für ein Lehramtsstudium erforderlichen Einführungen und Sequenzen absolvieren. Die Hochschulen müssen allerdings ein entsprechendes Angebot sicherstellen. Ein Abschluss als B.A. kann ggf. – d.h. wenn Studierende es wünschen – mit einem Zertifikat erworben werden, in dem die jeweils erworbenen Qualifikationen dokumentiert sind; ein Portfolio könnte diese Funktion vermutlich gleichwertig, wenn nicht besser erfüllen.

Im Hinblick auf die zu erwerbenden Kompetenzen – vor allem jene habituellen und pragmatischer Art – erscheinen die derzeitigen Formen der Qualifikationsfeststellung ‚prüfungsbedürftig‘. Punktueller Prüfungen am Ende des Studiums (die häufig eher als rituell verstanden werden) entsprechen nicht jener reflexiven Haltung, die auch auf das eigene Tun bezogen werden sollte. Hier ist nach Formen zu suchen, in denen sich Kompetenzen im „Vollzug“ erweisen und durch Handeln dokumentiert werden können („Portfolio“).

Abschlussarbeiten größeren Umfangs müssen im Rahmen des hier vorgeschlagenen bildungswissenschaftlichen Kernstudiums verbindlich werden. Ihre Themen sollen, wenn an ihrer punktuellen Form festgehalten wird, auf Fragestellungen bezogen werden, die einen Bezug zum Berufsfeld und zu jenen professionellen Kompetenzen haben, die im Kernstudium erworben sein wollen.

Diese Vorschläge stellen einen Rahmen dar, der an den einzelnen Standorten und in den beteiligten Fachbereichen konkretisiert werden muss. Die hessischen Erziehungswissenschaftler wollen entsprechende Entwicklungen maßgeblich unterstützen und vorantreiben. Sie wollen über die Standorte hinweg Konzepte und Erfahrungen austauschen. Zunächst sind jedoch politische und akademische Entscheidungsträger aufgefordert, sich zu diesen Vorschlägen zu verhalten und eine Lehrerbildung möglich zu machen, die stärker auf das spätere Berufsfeld von Lehrerinnen und Lehrern zielt und damit den Anforderungen der Gesellschaft an die Schule und vor allem den Bildungsbedürfnissen von Kindern und Jugendlichen besser gerecht wird.